

13. *Философия образования для XXI века : сборник статей / сост. Пахов Н. Н., Тунталов Ю. Б.* Москва : Логос. 1992. 208 с.
14. *Шубинский В. С.* Человек как цель воспитания // Педагогика. 1992. №3–4. С. 37–43.
15. *Эрдниев П. Н.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математике : книга для учителя / П. Н. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. Москва : Просвещение, 1986. 255 с.
16. *Яркина Т. Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. 1972. № 7–8. С. 110–116.

УДК 37.013.46

Н. К. Чапаев, О. Б. Акимова
N. K. Chapaev, O. B. Akimova
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
chapaev-n-k@yandex.ru, akimova_olga_bor@mail.ru

ВОПРОСЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОИЗВОДСТВА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

QUESTIONS OF THE RELATIONSHIP OF PEDAGOGY AND PRODUCTION IN THE WORKS OF THE CLASSICS OF FOREIGN PEDAGOGY

Аннотация. В работе предпринята попытка историко-педагогического анализа развития идей интеграции педагогических и производственных отношений, взаимодействия как важного фактора видового и индивидуального развития человека.

Abstract. An attempt is made in the work to provide a historical and pedagogical analysis of the development of ideas for the integration of pedagogical and production relations, interaction as an important factor in the specific and individual human development.

Ключевые слова: социальное наследование, интеграция, интеграция образования и производства, производство человека как человека, производство средств существования человека, социальное наследование.

Keywords: social inheritance, integration, integration of education and production, human production as a person, production of human means of existence, social inheritance.

Проблемы взаимодействия педагогики и производства генетически восходят ко времени зарождения человека разумного. На определенном этапе становления человека возникла фундаментальная потребность в социальном наследовании. Она была обусловлена появлением качественно новых видов деятельности – деятельности по производству человека как человека (воспитание) и деятельности по производству средств его существования (производство). И только совокупное действие этих видов деятельности (педагогических и производственных факторов) могло создать условия для становления человека как социальной особи. Сам по себе труд никогда бы не создал человека без своего «визави» – воспитания. Хотя бы

потому, что социальное становление выходит далеко за рамки биологического созревания и в качестве совершенно необходимого компонента имеет межпоколенные связи, для обеспечения которых недостаточно одного производства, а требуется специфический вид деятельности, связанной с воспитанием, образованием и обучением человека, — педагогическая деятельность. Изначально социальное наследование включало в себя технико-педагогический элемент. Как техника без человека «мертва», так и человек не способен без нее решать свои задачи. Можно с полным основанием утверждать: первые страницы человеческой истории писались на языке техники (производства) и педагогики. Близкое родство выше обозначенных двух метапроизводств не могло не сказаться на их дальнейшей судьбе. Есть все основания согласиться с мнением, согласно которому общественный человек и техника обусловили существование друг друга [9]. А мы бы добавили — и развитие друг друга.

Разумеется, приведенные обстоятельства не могли остаться вне поля зрения педагогов, в том числе ее выдающихся представителей. С зарождением педагогики как самостоятельной научной дисциплины (первая четверть XVII в.) началась разработка теоретических основ педагогики как целостной системы научного знания, охватывающей в том числе и проблемы научного обоснования процессов трудового воспитания и профессионального становления человека. При рассмотрении этих проблем классики педагогики непосредственно или опосредованно касались вопросов взаимодействия педагогических и производственных факторов.

Значительный вклад в разработку проблем взаимоотношений педагогики и производства внес основоположник научной педагогики Я. А. Коменский [4]. Кстати, его с полным основанием можно назвать основоположником теории педагогической интеграции. Достаточно сослаться на то, что фундамент его педагогики составила концепция пансофического образования, которая, в свою очередь, зиждется на идее всеобщей гармонии, единства макро- и микромира. В педагогике Я. А. Коменского разработаны также интегративно-ориентированные методы синкрезиса и аналогий.

Исходя из того, что систему «микро- и макромир» составляют человек, процесс и результаты его деятельности (производство) и природа, Я. А. Коменский сравнивал человека с растениями и животными, а процессы его развития с природными и производственными процессами. Например, в «Великой дидактике», раскрывая положения своего «метода искусств», он, обосновывая восьмой пункт этого метода «Упражнения следует начинать с элементов, а не с выполнения целых работ», пишет: «Ведь плотник не учит своего ученика сразу строить башни и замки, но учит сначала держать топор, обрубать деревья, обтесывать бревна, прорубливать балки, вгонять гвозди, соединять части и т.д.» [4, с. 392]. Или еще одно известное изречение педагога: «... школа без дисциплины, что мельница без воды». В этом изречении в единстве представлены и природная, и производственная аналогии. Таким образом, воспитание у Я. А. Коменского

должно быть не только природосообразным, но и производствосообразным. Фактически можем говорить о существовании в латентной форме принципа производствосообразности в педагогике: на наш взгляд, имеются основания утверждать, что Я. А. Коменский фактически обосновал педагогический вариант теории производственно-педагогической сущности человека. Производственные аналогии заполняют понятийный аппарат педагогики Я. А. Коменского. Свидетельство тому – наличие в лексиконе Я. А. Коменского понятий производственно-технического характера, таких как «мастерская человечности», «механические умения», «рычаг», «мастерская людей», «ремесленное искусство», «машина», «дидактическая машина», «механический метод», «автоматически управляемая школа», «строительство ума», «мастерская культуры» и др.

Выдвигая принцип «учить всех всему», он формулирует цель воспитания как подготовку к жизни. Но если так, значит, важное место в образовании человека должна занять подготовка к труду, производственной и даже к экономической деятельности. Уже «на четвертом и пятом году дети должны приучаться к бережливости» [4, с. 223]. Я. А. Коменский обогатил содержание начального обучения помимо общей грамоты такими дисциплинами, как астрономия, география, геометрия, различными приемами ремесленного и сельскохозяйственного труда. Для многих детей, по Коменскому, именно этой ступенью закончится образование, поэтому они не должны ни в чем оставаться невеждами.

Большое место вопросы взаимодействия педагогических и производственных факторов занимают в педагогике Дж. Локка (1632–1704). В своем знаменитом трактате «Мысли о воспитании...» [7] он решает проблему воспитания элиты общества. Джентльмен – дворянин по происхождению, отличающийся «утонченностью в обращении», в то же время обладает качествами делового человека, для чего он должен усвоить ряд прикладных курсов по бухгалтерскому учету, законоведению, сельскому хозяйству и т.д.

Весьма важную роль играет производственный фактор в педагогике Ж. Ж. Руссо (1712–1778) [5]. Главный герой его философско-педагогического романа «Эмиль, или о воспитании», несмотря на свое аристократическое происхождение, овладевает рядом профессий. Одно из центральных мест в воспитательной системе Руссо занимает трудовое воспитание. Он был совершенно уверен в том, что каждый человек должен трудиться, ибо свобода держится на личном труде. Поэтому воспитанник Эмиль мало в чем уступает джентльмену в своих профессиональных и даже в транс-профессиональных возможностях: он овладевает слесарным и плотницким искусствами, знаком с некоторыми секретами земледельческого труда и др. Труд, с точки зрения Руссо, это: а) общественная обязанность; б) средство интеллектуального развития; в) средство нравственного воспитания. Поэтому не лишено оснований мнение Н. К. Крупской о политехнической направленности педагогики Руссо. «Хотя Руссо находит, что его воспитан-

ник должен изучать какое-либо ремесло, но главное значение он придает не профессиональному обучению, а политехническому, не подготовке к какой-либо одной специальности, а к труду вообще...». Политехническое образование дает возможность ученику, по мнению Н. К. Крупской, составить правильное представление об общественных отношениях, а идеал Руссо состоит в том, чтобы «его воспитанник мог работать как крестьянин и мыслить как философ» [1, с. 405–406].

Значительный вклад в разработку основ интеграции педагогики и производства внес И. Г. Песталоцци (1746–1827) [1]. В первую очередь это касается его концепции соединения образования человека с производительным трудом. Он один из первых (если не первый) на высоком научном уровне предпринял попытку разработки идеи соединения воспитания, развития и производительного труда. Для него было очевидно: труд, создав человека, не остановился в своем творческом процессе, а способствуют его развитию как индивида. Песталоцци ясно осознавал двоякую (бинарную) цель трудовой и профессиональной подготовки, да и вообще образования в целом. С одной стороны, он отчетливо представлял, что современное образование должно отражать нарастающие потребности промышленных и технологических революций; с другой – не менее отчетливо была ему ясна роль образования в целом и трудового (профессионального) воспитания в частности как средства очеловечивания самого человека и окружающей его среды, в том числе производственной среды. Утилитаризм образования должен уравниваться его гуманистическими, человекотворческими целями. Соответственно, с одной стороны, в понятийной базе его педагогики находится место «образованию для индустрии», с другой – «образованию как средству гуманизации промышленности». Поэтому И. Г. Песталоцци взвешенно подходил к решению проблемы соединения образования с производительным трудом. Он писал: «... если я советую подчинить воспитание бедняков в определенных местностях промышленности, то ни в коем случае не хочу сказать, что рекомендую посылать детей на первые ближайшие фабрики, где они в нездоровом воздухе используются для работы на машинах, где они не слышат ничего об обязанностях и нравственности, где их голова, сердце и тело одинаково подавляются... оставляются недоразвитыми» [1, с. 177]. И все же такая осторожность не мешает педагогу придерживаться производственно ориентированной позиции. Вслед за представленными выше его рассуждениями он пишет о том, что экономное ведение сельского хозяйства является истинной школой для постановки воспитания, что заставлять заниматься профессией – хорошо, что надо приучать детей нести жизненную лямку и, что, наконец, домашний труд – прекрасно [Там же]. И все-таки Песталоцци не желает ввести учебный процесс в узкие рамки утилитаризма. Подлинное образование, по его мнению, не должно сводить обучение к усвоению, как он выразился, жалких изолированных операций. Настоящее образование для индустрии для него означает проекцию общего образования на специальную область.

Таким образом, И. Г. Песталотти обосновывает идею взаимосвязи общего и профессионального образования. Эта же мысль прослеживается в следующей цитате, взятой из статьи «О народном образовании для индустрии»: «Люди, занимающиеся только земледелием, загружены неравномерно. Напряженные периоды сменяются периодами безделья. Полученное ими воспитание не дает возможности заниматься другой, возвышающей ум и сердце деятельностью... Эти люди лишены умственного образования, ограничены ничтожно узкими рамками своих технических нужд и чужды духу мастерства и свойственным ему свободным и разумным взглядам» [Там же, с. 203].

Одним из значимых результатов идеологии интеграции общего и специального образования в педагогической системе Песталотти выступают два закона. Первый: закон о прямо пропорциональной зависимости профессиональной готовности человека от уровня развития его умственных способностей, в соответствии с которым, высокий уровень мастерства обеспечивается путем развития умственных способностей и повышается благодаря развитию нравственного сознания. Второй закон предполагает обратную зависимость умственного развития от уровня профессиональной подготовленности человека.

В своих рассуждениях о взаимовлиянии умственного и профессионального развития Песталотти вторгается в область синергетического анализа данной проблемы: «... влияние это таково, — продолжает великий педагог, — что каждое из них превращается в нечто иное, чем бывает и может когда-либо стать при своем изолированном развитии, без связи с другими частями образования, вне системы элементарного образования. Мастерство, исходящее из общего средоточия всех этих способов воздействия, становится чем-то совершенно иным нежели, когда основанием ему не служит общее развитие всех человеческих задатков... элементарное образование только тогда может являться подлинным народным образованием... когда его влияние на промышленную деятельность исходит из сущности его основных принципов» [20, с. 207, 208].

В конце XIX – нач. XX веков вопросы взаимодействия педагогических и производственных факторов в зарубежной педагогике находят отражение в образовательных концепциях В. Лая (1862–1926) и Г. Кершенштейнера (1854–1932), занимают солидное место в педагогике Дж. Дьюи (1858–1952), в работах П. Наторпа (1854–1924).

В. Лай [6] считал главным принцип педагогического действия, главным содержанием которого является реакция «как элементарнейшее явление жизни», как быстрое приспособление к внешней среде. Из этого положения проистекало требование, состоящее в том, чтобы воздействие исходило от правильно организованной среды. Тогда выработка правильной реакции пойдет по пути, свойственному всем живым организмам: *восприятие – переработка – выражение* или изображение. Значит, основа всего – двигательная реакция, и на ней следует строить все обучение. Главное

внимание обращать на предметы, активнее других вызывающих реакцию: рисование, черчение, музыку, лепку, пение. Подобным образом удовлетворяется природное стремление ребенка к постоянной и разносторонней деятельности. Поэтому ручной труд необходим с педагогической и дидактической точек зрения. Г. Кершенштейнер [3] – непримиримый противник «книжной» школы. Для него идеалом может быть только трудовая школа с мастерскими, конюшней и т.д. Но при этом ручной труд для него не есть простое овладение некими технологическими операциями. Ручной труд – «источник умственного и иного развития», хотя и тесно связанный будущей профессией. Книжная школа должна стать школой работы.

П. Наторп [8] выдвинул идею социально-педагогической интеграции хозяйственной, административной и образовательной деятельности. Причем, ведущая роль в этой триаде отводится образованию. С его точки зрения, хозяйственная и административная деятельность – высшая цель образования людей. Для этого школа должна присоединиться к хозяйственным сообществам, к товариществам. Положительным моментом такого объединения является придание воспитательной организации обязательного характера. Дж. Дьюи [2] считал, что школа будущего должна быть органично слита с социально-экономическими потребностями.

Список литературы

1. *Антология педагогической мысли* : в 3 т. Т. 1. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / сост. К. И. Салимов, Г. Б. Корнетов. Москва : Высшая школа, 1988. 447 с.
2. *Дьюи Дж.* Школа и общество. Москва : Работник просвещения, 1925. 127 с.
3. *Кершенштейнер Г.* Школа будущего – школа работы // История социальной работы : хрестоматия : учебное пособие / под ред. М. А. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2001. С. 319–327.
4. *Коменский Я. А.* Избранные сочинения : в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 655 с.
5. *Коменский Я. А.* Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Дж. и др. / сост. В. М. Кларин и А. Н. Джуринский. Москва ; Ленинград, 1988. 416 с.
6. *Лай В.* Школа действия // История социальной работы : хрестоматия : учебное пособие / под ред. М.А. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2001. 544 с.
7. *Локк Дж.* Мысли о воспитании // История социальной работы : хрестоматия : учебное пособие / под ред. М.А. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2001. 544 с.
8. *Наторп П.* Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. Санкт-Петербург : Гаролея, 1911. 360 с.
9. *Украинцев Б. С.* Связь естественных и общественных наук в техническом знании / Б. С. Украинцев // Синтез современного научного знания : сборник статей / редкол.: В. А. Амбарцумян [и др.]. Москва : Наука, 1973. С. 74–95.